

УДК 378.147: 371.398

Копил Г. О.,

канд. пед. наук, доцент кафедри німецької мови Київського
університету імені Вадима Гетьмана**ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ АСПЕКТІВ ПРОЦЕСУ ВИКЛАДАННЯ НІМЕЦЬКОЇ
МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ (DaF) ДЕЯКИМИ ЗАХІДНИМИ НАУКОВЦЯМИ**

У статті йдеться про наукові дослідження західних педагогів у межах фаху DaF, який не так давно виокремився в новий науковий напрям. Також аналізуються основні тенденції та пошуки в працях деяких закордонних дослідників.

Ключові слова: DaF, лінгвістика, лінгвопедагогіка, міжпредметні зв'язки, альтернативні методи, міжкультурні аспекти, мовна поведінка.

Копил Г. А. Исследование педагогических аспектов процесса преподавания немецкого языка как иностранного (DaF) некоторыми западными учеными. В статье идет речь о научных исследованиях западных педагогов в рамках специальности DaF, которая не так давно выделилась в новое научное направление. Также анализируются основные тенденции и поиски в работах некоторых зарубежных исследователей.

Ключевые слова: DaF, лингвистика, лингвопедагогика, межпредметные связи, альтернативные методы, межкультурные аспекты, языковое поведение.

Kopyl G. O. A Study of the pedagogical aspects of teaching German as a foreign language (DaF) by some Western scholars. The article deals with the research of Western teachers within the specialty (DaF) and it recently became a new scientific direction. Also the major trends and the quests in the works of some foreign researchers are analyzed.

Key words: DaF, linguistics, linguapeace, interdisciplinary connections, alternative methods, intercultural aspects of language behavior.

Тривалий час наукові дослідження дисципліни «Німецька мова як друга іноземна» (DaF – Deutsch als Fremdsprache) проводились в межах лінгвістики у різних науково-методичних напрямках. З розвитком педагогічних наук, а саме лінгвопедагогіки з'явилась науково-практична потреба дослідження саме педагогічного аспекту навчального процесу викладання та вивчення німецької мови як іноземної. Посилення інтересу до вказаної проблеми пов'язане також не в останню чергу зі світовими процесами глобалізації та інтеграції в усіх сферах міжнародного співробітництва.

У кінці 70-х – на початку 80-х років минулого століття почався новий етап у розвитку дослідження викладання іноземних мов. У багатьох університетах утверджувалась нова парадигма педагогічних засад даного фаху, в особливості DaF. У межах вказаних досліджень відбулись також як методичні, так і фахові відкриття, новації. Заняття іноземної мови стали розумітись як мультифакторне та інтерактивне явище, в аналізі якого стала враховуватись специфічна складність і комплексність. Емпіричні дослідження занять зі своїми методологічними концепціями свідчать про їхню самостійність. Характерним явищем є також розвиток міжпредметних зв'язків, приміром, міждисциплінарне зближення таких дисциплін, як психологія та соціологія, лінгвістика та культурологія тощо.

Слід зазначити, що поява DaF і факт його існування як самостійного фаху спричинили дебати про так звані „альтернативні методи”. Дискусія обмежилася в 70–80-х роках головним чином на психолого-педагогічних американських концепціях („Community Language Learning”, „Silent Way”, „Humanistic Approach”, „Total Physical Response”) і через недостатню практику залишилась лише наукою і врешті потім була припинена. Були утворені певні протилежні позиції (Крумм, Дітріх), але вони мали, скоріше, характер відгуку чи роздуму і не були розвинуті конкретні положення про заняття, навіть коли йшлося про фрайнетпедагогіку як альтернативу. Хоча відродження цих дебатів у кінці 80-х – на початку 90-х років веде до детальної критики саме методики навчання, проте дидактика іноземної мови та, зокрема, DaF визнає дефіцит своєї особистої парадигми, недостатню концептуалізацію відносин між викладачем і студентом, нехтування групи як навчального фактора, значне наближення поняття комунікації до лінгвістики, когнітивно доступні мовні поняття. При цьому інколи простежується науково-історичне нерозуміння цих положень. Тому наведені аргументи для захисту пануючої парадигми видаються захисними. Багато положень вже не можна було зрозуміти з позицій звичайних мовнодидактичних, лінгвістичних і навчально-психологічних позицій. Вони вийшли за межі дидактичних меж. Цей тип не завжди ділового зближення часто закінчується визначенням понять, які мають дещо абстрактний характер (наприклад, „альтернативні методи”).

До недавнього часу фах DaF певною мірою недостатньо досліджувався загальною педагогікою. Навчальний процес викладання та вивчення іноземних мов довго не був предметом наукових досліджень педагогічного змісту. Якщо і були такі дослідження, то вони мали допоміжну роль для основного дослідження в межах іншого напрямку (методика, дидактика тощо). Значний внесок у наукове дослідження викладання іноземної мови, а саме німецької як іноземної, було внесено багатьма західними педагогами у 90-х роках. Це свідчить про складний процес внеску, становлення та впливу виховної науки на дидактику DaF. Завдяки цьому

впливові з'явилися такі поняття, як „визначення навчальних цілей”, „груповою робота”, „проектна робота”, „креативність”, „навчальна гра”, концепт „навчальна автономія”, „епохальне заняття” тощо.

Слід згадати ще один з нових, значних поштовхів загальної дидактики, який випливає з педагогіки, що висвітлюється в науковій роботі Фаустмана. Автор намагається пояснити антропологічні елементи в зв'язку з сучасними дидактичними концептами [7].

Само собою, за період понад 35 років розроблені концепти для занять іноземної мови або застаріли, або більше не відповідають сьогодинішнім стандартам і вимогам дидактики. Критика, висунута до теперішнього часу, переважно цілком справедлива. Але характерною рисою цих дебатів є зволікання в часі, запізнення сформованого західноєвропейського зразка та певний застій, оскільки ці положення ледве відповідали практичним викликам сучасності. Наразі також продовжуються дебати навколо „альтернативних методів”. Цей вербальний незгасаючий інтерес вказує на те, що є слабкою стороною заняття іноземної мови, а саме – відсутність самостійної педагогічної платформи підтримки керованого навчального процесу вивчення іноземних мов по типу зближення суміжних наук. Ті досягнення, які вже існують в організаційній сфері процесу та техніки проведення занять, відносять до науки виховання – **педагогіки**. У межах пануючої парадигми можливість вирішення проблеми незалежних педагогічних положень, концептів для занять іноземної мови здається інколи мрією. Про те, що ця дискусія насправді непроста, свідчать дебати, опубліковані у німецькому галузевому журналі „Fremdsprachenunterricht” (1997, № 6) з головною темою „Заняття, що виховують”. У цій статті йдеться про те, що цей науковий напрям динамічно розвивається, однак багато дослідників виходять з антропологічних припущень і вимог, наголошуючи на тому, що практична сторона цієї наукової проблеми висвітлюється недостатньо. Також зауважується, що потрібно взагалі вітати той факт, що відбуваються такі дебати.

У межах дослідження викладання іноземних мов у Німеччині робляться спроби окреслити та виокремити педагогічні аспекти у галузі DaF та показати, що врешті-решт існує особиста європейська школа викладання DaF і що представники цього напрямку активно займаються вказаним науковим напрямом. Це має перешкодити негативному відмежуванню „альтернативи” і сприяти тому, щоб вона стала позитивною, в той час, як німецькі вчені представляють такі положення, концепти, які мають суто педагогічний характер і слідкують за тим, щоб автори, які торкаються цих тем, детально пояснювали предмет свого дослідження та методичний аспект.

Можна припустити, що деякі викладачі на своїх заняттях діють педагогічно доцільно і цілісно. Проте, нерідко їх діяльність не має розроблених педагогічних концептів для процесу викладання та вивчення іноземної мови. Вказати на такі концепти, які указують на актуальну дискусію педагогічних положень, аспектів є завданням деяких німецьких педагогів у галузі DaF. У цьому значенні вони використовують узагальнюючий термін „цілісно педагогічні концепти”.

У німецькій педагогічній літературі з дидактики досить часто зустрічається поняття „цілісність”. Наприклад, дослідник Геральд Шлемінгер пояснює, що це поняття застосовувалось уже в 20-х роках минулого століття. Автор указує також на перенавантаження цього, здавалося б, зрозумілого поняття нейрофізичними дослідженнями. Це поняття часто зустрічається також у дебатах навколо викладання DaF.

Існує низка наукових розробок, які висвітлюють широкий спектр педагогічних положень, аспектів, концепцій з їх теоретичною рефлексією і практичним застосуванням як у країнах Західної Європи, так і поза нею. У своїх роботах німецькі вчені нерідко посилаються на розробки педагогів і методистів Східної Європи, зокрема російських та українських. Наприклад, у своїй книзі „Педагогічні концепти для цілісного заняття іноземної мови як іноземної” Геральд Шлемінгер згадує наукові положення Людмили Хоменко, яка стверджує, що педагогічне оновлення в галузі викладання DaF в одній окремо взятій країні означає, що цей науковий напрям все ще знаходиться в радикально переломній фазі. Вона пояснює, як потрібно, на її думку, відійти від старих традицій, але все ж елементи психопедагогічної природи мають бути переглянутими і опрацьованими. Це стосується таких методів, як сугестокібернетичний метод Петрусинського, емоційний метод Шліхтера, метод інтенсивних курсів Гігечкорі та метод активізації Китайгородської [2], яка сама працює за цим методом і детально зображує його. Інші роботи, які традиційно згадуються в європейських дискусіях, можна розділити за принципом навчальних груп, в яких випробовувались відповідні положення, концепти. У деяких роботах йдеться про звичні шкільні заняття, від початкової школи до гімназії (Герд Брауер, Манфред Абендрот-Тіммер, Мехтхільд Гердес, Вероніка Якс, Ателіка Маїрозе-Паровські, Маріанне Рока), а також про позауніверситетську освіту, підвищення кваліфікації (Манфред Петерс) і про міжнародний обмін студентами. Цей формальний поділ показує, як різні педагогічні парадигми впливають на дискусію навколо DaF. Цей поділ принципово відповідає також наступному розподілу:

- драма-педагогічний аспект;
- робочо-педагогічний аспект;
- аспект, орієнтований антропологічно на формуючу педагогіку.

До опису різних проявів драма-педагогіки належать роботи Манфред Шеве (Ірландія), Мехтхільд Гердес (Німеччина), Ателіка Маїрозе-Паровські (Австрія). Приміром, Манфред Шеве у своїх роботах зображує основну техніку інсценування для занять DaF і показує на конкретних прикладах можливі комбінації у навчальному процесі DaF. Автор не тільки описує читачеві дотепер ледве знайому галузь, сферу, а й указує також викладачеві на можливість застосування типових ситуацій, комбінацій, апробованих і детально описаних, на своїх заняттях. Дослідник на основі конкретних прикладів, занять з практики освіти дорослих

зображує психо-драма-педагогічний концепт і робить спробу довести, що відстань до традиційної дидактики не така вже й далека.

Ангеліка Маїрозе-Паровські пише про застосування сценічних елементів для занять DaF у мультикультурному середовищі. Вона також показує, які можливості мають спільні інтеракції у контекстах викладання та вивчення іноземної мови, як вони використовуються для „розігрівальної” та комплексної гри. Дослідниця звертає, в особливості, увагу на соціокультурний досвід і проблеми міжкультурного контактування в ігровому процесі [10].

Робоча педагогіка базується на реформістській педагогіці 20-х років, виводить фрайнет-педагогічний концепт, який розвинувся в самостійне положення, концепт для занять з іноземної мови. У подальшому значенні до робочо-педагогічних концептів належать також тандем-концепт та „навчання через викладання”, оскільки ці концепти вбачаються у навчальному процесі в групі «фактори соціалізації».

Катеріна Лаїне (Франція) концепт „тандем” описує на основі історичних прикладів і доводить, що саме німецько-французьке партнерство допомагало ефективному вивченню обох мов. Вона робить огляд, як можна реалізувати цей концепт у комунікативній мережі Інтернет. Дагмар Абендрот-Тіммер (Німеччина) представляє метод „навчання через викладання”. Згідно з цим методом студенти переймають під наглядом і контролем педагога роль та функції викладача [3; 4; 5].

Судячи з фахових публікацій стосовно занять іноземної мови останніх десятиліть, стало досить відомим поняттям «фрайнет-практика». Геральд Шлемінгер та Крістіан Мінут дають короткий огляд цього концепту, виходячи з практики застосування вільного тексту на заняттях з іноземної мови. Крістіан Мінут робить посилання до нових розробок у фрайнет-педагогіці – метакогнітивній навчальній рефлексії через особистий процес оволодіння мовою (навчальні щоденники, портфоліо тощо) [11].

Іншої позиції дотримується у своїх роботах Герд Браурер (Америка). На основі своїх робіт з письмової педагогіки першою мовою він представляє портфоліо як дуже впливовий і дієвий медіазасіб, джерело інформації. Хоча автор не приховує витоки цього концепту – метакогнітивного навчання, стає очевидним загальний педагогічний потенціал портфоліоробіт. Результатом є переважно педагогічно орієнтоване навчальне поняття індивідуалізованої освіти, за європейськими висновками у тому ж самому контексті [6]. Навчальні щоденники були розроблені та апробовані для занять DaF університетах Білефельда та Гамбургу в 70-х роках.

До антропологічно орієнтованих концептів відносять роботи Вероніки Якс (Австрія), Габрієли Холм (Аргентина), Маріанни Рока (Швейцарія), Манфреда Петерса (Бельгія). Вероніка Якс робить спробу описати педагогічний аспект на заняттях іноземної мови початкового рівня не тільки з позицій пояснення та аналізу, а й висловлює багато суб'єктивних спостережень, що дозволяє отримати додаткову інформацію про практику навчального процесу. Габрієла Холм конкретно показує, як вона застосовує на заняттях німецької мови початкового рівня елементи супернавчання (Superlarning).

Маріанне Рока працює за антропологічно-конструктивно орієнтованим концептом в освіті для дорослих. Вона не прихильник проведення примусового чинника. Вона за те, щоб студентам дозволялось якнайбільше розмовляти (за герменевтичною дидактикою іноземної мови). Хоча зміст завдань на заняттях визначає викладач, проте його керівна роль послаблюється з ростом рівня складності, щоб дати студентам можливість вільного артикулювання. Мета – переборення страху перед використанням компетенції та життєвого досвіду групи в цілому та окремо її членів. Заняття розуміється як процес, який сприяє проведенню дискурсу з герменевтичними та дієво орієнтованими елементами, у сприйнятливих умовах для сприйняття іноземної мови та оволодіння нею [13].

Манфред Петерс у своїй роботі вперше детально та практично описує застосування так званої «звільняючої» педагогіки Паоло Фрайре на заняттях DaF. У процесі ознайомлення з вказаною науковою роботою може здаватись дивним, що концепт „ліквідації неграмотності” третього світу з його акцептами формування свідомості генеративного словотворення, процесом кодування – декодування переноситься на західноєвропейські шкільні заняття іноземної мови.

Після огляду останніх наукових педагогічних робіт у Німеччині можна стверджувати, що німецькі науковці в галузі педагогіки викладання іноземних мов, в особливості німецької мови як іноземної, продуктивно та плідно працюють над науковим вирішенням педагогічних проблем, пов'язаних з викладанням DaF.

Згідно з обговорюваною темою варто детально зупинитись на двох роботах – Ангеліки Маїрозе-Паровські „Інтерактивні ігри та транскulturологія” та Вероніки Хюбл „Педагогічно орієнтоване заняття німецької мови для економістів”. Почнемо з „Інтерактивних ігор та транскulturології.” Чому власне потрібно при вивченні іноземної мови проводити сценічні ігри? Мотиви для цього можна поділити на три групи: прагматична (зв'язок рухів тіла з говорінням), навчально-психологічна (багатоканальне навчання) та самогра як пробна дія. У реальному житті говоріння відбувається за безпосередньої участі тіла. Це означає, що мова є не єдиним, а одним з дієвих елементів спілкування. Процес говоріння між людьми – це не тільки „усна справа”, йдеться про зустріч людей на мовному рівні. Згідно із сьогодишнім розумінням гуманітарних і соціальних наук, мова – це форма соціальної поведінки, яка визначається соціокультурним середовищем.

По суті мовної діяльності як такої зовсім не існує. Існує лише система мовної поведінки, яка належить до будь-якої діяльності. Лише однією мовою людина не може нічого досягти. Це не самоціль, а засіб та інструмент, навіть коли вона застосовується у різних видах діяльності по-різному [1].

Окрім голосу в повсякденних та особливих ситуаціях у процесі говоріння беруть також участь міміка, жестикуляція, моторика положення тіла. Цей чинник ще не повною мірою враховується на заняттях іноземної мови. Крім того, сьогодні дуже часто ті, хто вивчають іноземну мову, змушені сидіти поряд один з одним, дивлячись у підручник, тренуючи „мовну поведінку, мовні дії”.

З точки зору педагога Маїрозе-Паровські мовна поведінка курсу вивчення DaF означає залучення та участь усього тіла при тренуванні поведінки, дій і реагування на поведінку, себто дії у німецькомовному середовищі. Використання театральної-педагогічної практики має створити безпосередній зв'язок мови тіла і мови взагалі, спілкування й середовище, дистанцію та близькість відчутними та зрозумілими. Під час сценічної гри студенти отримують можливість випробувати німецьку мову, діючи в її вимірі. У цілісно орієнтованому курсі DaF має надаватися велике значення, окрім соціокультурних мовних аспектів, відповідної атмосфери партнерства, тону, певної поведінки тіла тощо [10].

Цікавим є концепт „багатоканального навчання” з інтеркультурологічної точки зору. Ф. Вестер у своїй книзі „Думати, навчатись, забувати” присвячує цілий розділ навчанню у школі, який називається „Катастрофа шкільної практики”. Вимогу багаторазового повторення навчального матеріалу він визначає як одноканальну інформацію. Мозок за таких і подібних повторюваннях нової інформації змушений формувати асоціації, які мають пасувати до даної інформації, при чому зразки їх змісту існують уже в пам'яті. „Потрібно поєднати уяву та картини, щоб щонайменше частково замінити багато каналів сприйняття справжнього переживання, відчуття як бачити, слухати, відчувати, смакувати, нюхати, торкатись, рухатись” [14].

Психологи цікавляться сьогодні не тільки процесами, які відбуваються під час навчання у мозку, а все більше розглядають організм навчання в його цілісності. Вестер щодо цього висловлює думку у своїй книзі „Leitmotiv vernetztes Denken”: „... Наш мозок є не якийсь ізольований комп'ютер, він знаходиться у постійному зв'язку з усіма своїми життєвими функціями та органами. Тому, якщо розумова праця і навчальні змісти пов'язуються з радістю, переживанням успіху, стимулом, довірою, цікавістю, задоволенням та грою, за умови умілого використання всіх цих реакцій з боку викладача вони можуть бути потужним засобом, який допомагає у навчанні” [14].

До важливого чинника більшої ефективності навчального процесу належить те, що викладачі, завдяки дидактико-педагогічній методиці мають подолати низьку вмотивованість студентів щодо іноземної мови, а також пов'язаних з цим страхів. Виходячи з розуміння того, що мова – це частина нас самих, усі дослідники єдині в тому, що засвоєння мови (володіння нею) може відбуватись тільки в процесі контактування. Приміром, концепт комунікативно-культурологічного змісту в процесі викладання німецької мови як іноземної за Круммом звучить так: «Комунікативне заняття німецької мови все ще має на увазі цілісне навчання, за якого когнітивні здібності лівої півкулі мозку запам'ятовують так само, як активізуються образно-афективні здібності правої півкулі» [9].

Відомо, що пізнавальні процеси в нашому мозку відбуваються розгалужено та набагато складніше, ніж простий розподіл на праву та ліву півкулі. Це означає, що кожний новий вираз, який ми чуємо і читаємо іноземною мовою, не співпадає з готовими зразками нашої пам'яті, але може на них впливати. Наш ментальний апарат набагато динамічніший, ніж ми собі уявляємо, приміром, спрощені моделі входу та запам'ятовування. За визначенням Крумма, „ми вчимося не тільки завдяки пізнавальним (когнітивним), цілісним і комунікативним функціям мозку. Мозок використовує наш навчальний апарат залежно від приводу та завдання, але також навчальні можливості залежно від навчального досвіду, інколи декілька одночасно” [9]. Отже, інтерактивні ігри, методи, засоби представляють собою комплексне навчання у повному розумінні, з залученням фізичних можливостей усього тіла, і тому можна розраховувати на нові пізнання навчальної психології.

На думку західноєвропейських учених, дуже плідний потенціал для процесу вивчення іноземної мови пропонує *формулююча* педагогіка, в якій враховуються афективні чинники, посилюються почуття самооцінки і значення мови як засобу комунікації та як частини нашої загальної особистості, відповідно, нашого самовдосконалення. Зважене дидактико-методичне забезпечення занять з іноземної мови саме у поєднанні з цілеспрямованими педагогічними методами дадуть такий бажаний результат системи освіти вищої школи – вивчити компетентного фахівця нового покоління зі сформованими професійно необхідними якостями в умовах ринкової економіки.

Нам цікавий будь-який досвід удосконалення навчального процесу з іноземної мови. Бо, якщо ми особисто дізнаємося завдяки мові більше про себе, інших людей і наше оточення і ці знання стають важелем для вираження особистої значущості, вона (іноземна мова) наповнюється життям, змістом і значенням, втрачає свою ворожість, уможливує ідентифікацію, змінює конструкцію нашої дійсності і стає частиною нас самих. А якщо вивчається іноземна мова фахового спрямування, то вона стає інструментом підвищення професійної компетентності. Тому вітчизняним педагогам-лінгвістам, без сумніву, варто вивчати передовий досвід зарубіжних колег.

ЛІТЕРАТУРА:

10. Леонтьев А. А. Теория речевой деятельности / А. А. Леонтьев. – М. : Высшая школа, 1971. – 294 с.
11. Китайгородская Г. А. Методические основы интенсивного обучения языкам / Г. А. Китайгородская. – М. : Изд-во МГУ, 1986. – 176 с.

12. Abendroth-T.-D. Allgemeine und indogermanische Sprachwissenschaft Akzeptanz und Motivation. Empirische Ansätze zur Erforschung des unterrichtlichen Einsatzes von bilingualen / Abendroth-T.-D. – Walter de Gruyter GmbH & Co. KG, 2010. – 758s.
13. Abendroth-T.-D. Handlungsorientierung und Mehrsprachigkeit: fremd- und mehrsprachliches Handeln in interkulturellen Kontexten / Abendroth-T.-D., Breidbach S. – Frankfurt am Main : Lang, 2000. – 177 s.
14. Abendroth-T.-D. Der Blick auf das andere Land: ein Vergleich der Perspektiven in Deutsch-, Französisch- und Russischlehrwerken / Abendroth-T.-D. – Tübingen : Narr, 1998. – 437 s.
15. Brauer G. Warum schreiben?: Schreiben in den USA: Aspekte, Verbindungen, Tendenzen / Brauer G. – Frankfurt am Main : Lang, 1996. – 337 s.
16. Faustmann A. Entschliessung anthropologischen Strukturen in Didaktik-Modellen: Sinn und Bedeutung anthropologischer Basalelemente in gegenwärtigen und historischen Didaktik-Konzepten / Faustmann A. – Berlin, 1994.
17. Lernen: mit Beiträgen zum Deutsch- und DaF-Unterricht, zu Migrantenbildern in den Medien und zu Texten von Özdamar, Trojanow und Zaimoglu / Meurer P., Ölke M., Wilmes S. – Bielefeld : Aisthesis-Verl., 2009. – 197 s.
18. Krumm H.-J. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft = Handbooks of linguistics and communication science / mitbegr. von Gerold Ungeheuer. Hrsg. von Herbert Ernst Wiegand / Krumm H.-J., Ungeheuer G, Wiegand H. E. // Bd. 35: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch. – Berlin: de Gruyter Mouton, 2010. – 1072 s.
19. Mairose-Parovsky A. Transkulturelles Zeitschrift für Germanistische Linguistik / Mairose-Parovsky A. // Peer Reviewed Journal. – Vol.26(1). – Berlin / New York: Walter de Gruyter. – P.105–127.
20. Minuth C. Freies Schreiben im schülerorientierten Anfangsunterricht Französisch : Untersuchungen zur Lerntextproduktion / Minuth C. – Berlin, 1993. – 217 s.
21. Rott S. Landeskunde, deutschsprachige Länder: Schweiz (Book Review) Monika, Bruno Frischherz, Katrin Gut, Michael Langener, Peter Lenz, Edgar Marsch, Marianne Roka, Christophe Sailer. – P. 185–186.
22. Teaching Academic Writing in European Higher Education / Björk L., Bräuer G., Rienecker L., Jörgensen P. – Berlin : Netherlands, 2003. – 254 s.
23. Vester F. Leitmotiv vernetztes Denken: Für einen besseren Umgang mit der Welt / Vester F. – München : Pfeiffer, 1992. – 217 s.

УДК 378.147

Лавриш Ю. Е.,
канд. пед. наук, доцент
Леонова О. М.,
старший викладач,
НТУУ «КПІ», Київ

ІНТЕГРАТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРИ ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Автори розглядають здобутки сучасної методики навчання іноземних мов у вищій освіті шляхом висвітлення основних положень інтегративної технології та її змісту. У статті розкриваються основні принципи та особливості застосування технології «мова як цілісність» (whole language). Проаналізовано педагогічні умови та складники навчального процесу, які відіграють роль у впровадженні цієї технології. Авторами було визначено низку складників навчального процесу, які сприяють ефективному застосуванню інтегративної технології, а саме: інтеграція всіх видів мовленнєвої діяльності; відповідність навчального матеріалу рівню володіння мовою та професійній спрямованості студентів; цілісність навчального матеріалу; дискусійність і відкритість щодо обміну думками, застосування автентичних матеріалів; створення умов для реального спілкування.

Ключові слова: інтеграція, іноземний дискурс, мовні навички, мовленнєва діяльність, контекстуальне навчання, урок-інтерв'ю, урок-дискусія.

Лавриш Ю. Э., Леонова Е. Н. Интегративные технологии в преподавании иностранного языка в высшем учебном заведении. Авторы рассматривают достижения современной методики обучения иностранным языкам в сфере высшего образования через анализ основных положений интегративной технологии и её содержания. В статье описываются основные принципы и особенности применения педагогической технологии «язык как целостность» (whole language). Проанализированы педагогические условия обучающего процесса и его составляющие, которые играют немаловажную роль для использования этой технологии. Были определены составляющие учебного процесса, которые способствуют эффективному использованию данной технологии, а именно: интеграция всех видов языковой деятельности, соответствие учебного материала уровню владения языком и профессиональной направленности студентов, целостность учебного материала, дискуссионность и открытость для обмена идеями, использование аутентичных материалов, создание условий для реального общения.

Ключевые слова: интеграция, иностранный дискурс, языковые навыки, языковая деятельность, контекстуальное обучение, урок-интервью, урок-дискуссия.

Lavrysh Yu. Integrative technologies in teaching of foreign language in higher education. Authors outline the main achievements of in modern foreign languages methodology in higher education by means of integrating technology traits and content analysis. Main principles and peculiarities of the technology "Whole language" are